



Images du travail, travail des images

9 | 2020

L'apprentissage et l'enseignement professionnel en images

Avoir le souci des autres. Apprendre les soins en baccalauréat professionnel

To be concerned about others. Learning care in the professional baccalaureate

Nicolas Divert



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/itti/483>

DOI : 10.4000/itti.483

Éditeur

Université de Poitiers

Référence électronique

Nicolas Divert, « Avoir le souci des autres. Apprendre les soins en baccalauréat professionnel », *Images du travail, travail des images* [En ligne], 9 | 2020, mis en ligne le 01 septembre 2020, consulté le 14 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/itti/483> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/itti.483>

Ce document a été généré automatiquement le 14 avril 2021.

Images du travail, travail des images

Avoir le souci des autres. Apprendre les soins en baccalauréat professionnel

To be concerned about others. Learning care in the professional baccalaureate

Nicolas Divert

- 1 La diffusion du baccalauréat professionnel, portée par la politique des 80 % au bac a modifié le paysage de l'enseignement professionnel en faisant du niveau IV une norme éducative et professionnelle (Tanguy, 1992). La généralisation des baccalauréats professionnels présentée comme prévisible dès 1995 (Campinos-Dubernet, 1995, p.9) a longtemps échappé au secteur sanitaire, social et médico-social dont les diplômes ont la particularité de relever de plusieurs ministères certificateurs et en premier lieu du ministère de la Santé. Il a fallu attendre la rénovation de la voie professionnelle engagée fin 2007, et généralisée en 2009, pour faire émerger le projet de création d'un baccalauréat professionnel dédié au sanitaire et médico-social. Il complète ainsi le bac pro « Services de proximité et vie locale » instauré en 2005 et plutôt consacré au social. Peu lisible dans ses débouchés¹, ce dernier scolarise des effectifs faibles (moins de 3 000 élèves le présentaient à la fin des années 2000) au regard des 25 000 candidats, presque exclusivement des filles², se présentant chaque année au BEP « Carrières sanitaires et sociales ».
- 2 Bien qu'attractif et accueillant un nombre élevé de jeunes, ce BEP permettait des poursuites d'étude en bac technologique pour environ un tiers des diplômées³ mais ne menait à aucun bac pro relevant des spécialités sanitaires. Si ce n'était pas le seul BEP à ne pas avoir de bac pro dans sa continuité, c'était cependant le plus gros en termes d'effectifs, ce qui rendait particulièrement visible son hétérodoxie. Bernard Fourcade et Maurice Ourtau qualifiaient même ce diplôme et le BEP « Bioservices » de « "canard boiteux" dans le système actuel » (1999, 51).
- 3 L'instauration, en 2011, du baccalauréat professionnel « Accompagnement, soins et services à la personne » vise donc à pallier un manque tout en répondant à la politique éducative d'élévation du taux de bacheliers dans la population sous prétexte

d'exigences croissantes des organisations du travail et des activités. En effet, les arguments mobilisés pour justifier de cette création rappellent ceux utilisés lors de la création du bac pro en 1985 où « la question centrale était l'adéquation des diplômes professionnels aux besoins d'une économie en changement rapide » (Prost, 2002, p. 98). Appliquée au domaine sanitaire, cette rhétorique s'appuie sur le développement d'une société de services et des projections démographiques prévoyant une progression importante de l'emploi pour accompagner le vieillissement de la population française⁴. Dans ce contexte, et suite à la suppression des cursus de BEP, la création d'un nouveau diplôme du sanitaire est soutenue par l'Éducation nationale. L'adoption, dans son intitulé, de la notion de soins au pluriel ne réduit pas ce diplôme au champ de la santé mais l'inscrit dans le *care*, faisant du « souci des autres » une préoccupation permanente (Molinier, Laugier, Paperman, 2009) bien plus affirmée qu'en BEP. Le référentiel des activités professionnelles indique que les diplômées doivent exercer leur activité dans « le souci constant de la bientraitance des personnes »⁵.

- 4 En qualité de « diplôme supérieur, par ses contenus et ses objectifs, aux CAP et BEP traditionnels » (Solaux, 1995), ce bac pro s'accompagne de nouvelles exigences pédagogiques laissant une place accrue à l'abstraction, au raisonnement et à la réflexion tout en augmentant le rôle des entreprises. Les périodes de formation en milieu professionnel sont désormais d'une durée de 22 semaines contre 8 semaines en BEP.
- 5 L'analyse présentée dans cet article se focalisera sur les enseignements dits professionnels qui se déroulent dans des salles de travaux pratiques où s'acquièrent les compétences propres à chaque spécialité. À l'instar de l'atelier des spécialités industrielles, ces espaces caractérisés par une ambiance spécifique (Pepel, 2000, p. 44) sont des lieux centraux de la formation dans les lycées professionnels (Tanguy, 2013, p. 23). L'usage des photographies permet ici de saisir la façon dont des gestes professionnels s'acquièrent dans un environnement scolaire. L'image fixe ne vise pas à illustrer l'analyse mais est un « instrument d'investigation » et un « outil de production de connaissance » (Péquignot, 2006, 48). Liée au texte (*Idem*), elle ne s'y substitue pas mais éclaire la socialisation à l'œuvre dans les lycées professionnels et s'avère, à ce titre, comme le montrent Jean-Paul Géhin et Hélène Stevens dans l'ouvrage qu'ils ont dirigé, particulièrement heuristique pour saisir ce qui se joue au travail ou en formation (2012). Dans un contexte d'injonction à la professionnalisation qui traverse de façon croissante l'enseignement professionnel, ces photographies prises dans des lycées s'avèrent riches pour appréhender la transmission de compétences dans un diplôme préparé presque exclusivement par voie scolaire⁶. Il sera alors important de s'interroger sur les apports des photographies pour saisir le curriculum de cette spécialité de l'enseignement professionnel. L'analyse proposée, conduite à partir d'une méthodologie qualitative (voir encadré méthodologique) permettra, de comprendre, dans une première partie les connaissances attendues dans le bac pro « Accompagnement, soins et services à la personne » et leurs mises en situation pédagogique. Quelles sont les savoirs sélectionnés dans le référentiel de certification et en quoi diffèrent-ils de ceux du BEP qui existait jusqu'alors ? Dans quels espaces, les compétences professionnelles sont-elles transmises et comment les élèves se les approprient-elles ? Dans une seconde partie seront étudiées les spécificités inhérentes au travail du *care* et à son apprentissage dans un cadre scolaire. Comment des savoirs destinés à des personnes vulnérables sont-ils appris dans les établissements scolaires ?

Alors que la professionnalisation s'inscrit comme un des objectifs de l'enseignement professionnel, comment s'opère-t-elle dans cette spécialité ?

Méthodologie

Durant l'année scolaire 2017-2018, une recherche financée par la Direction générale de l'enseignement scolaire et portant sur l'instauration du baccalauréat professionnel « Accompagnement, soins et services à la personne » a été conduite visant à appréhender la manière dont les enseignantes et les élèves se sont emparées de ce nouveau diplôme. Dans l'étude, sept lycées professionnels (choisis en fonction de leur taille, de leur localisation et de leur offre de formation) situés dans trois académies de France métropolitaine ont été retenus. Dans cet article, nous nous appuyons uniquement sur quatre établissements (trois publics et un privé sous-contrat) de deux académies, l'une de l'ouest de la France, l'autre de l'est pour lesquels nous disposons de photographies prises principalement dans le cadre de cours dits professionnels. Accueillant entre 500 et 1 200 élèves, ces lycées ne délivrent que des formations du tertiaire, deux d'entre eux disposent d'un institut de formation aux métiers d'aide-soignant et un établissement accueille également un lycée général et technologique.

Dans chacun de ces établissements des observations ont été menées dans l'ensemble des cours (professionnels et généraux) et, sur la base du volontariat, des entretiens ont été réalisés auprès d'élèves, d'enseignantes et des personnels de direction (proviseurs, proviseurs-adjoints et directeurs délégués aux formations professionnelles et technologiques). Les personnels enseignants rencontrés assurent majoritairement des cours relatifs aux enseignements dits professionnels et, afin de compléter ce corpus, des entretiens ont également été conduits auprès de responsables d'instituts de formation d'aide-soignant et de cadres d'agences régionales de santé. Les photographies mobilisées ici ont été prises avec l'autorisation des protagonistes⁶. Elles visaient à alimenter les carnets de terrain et rendent compte de situations pédagogiques ordinaires. Ces photographies ont été prises, sans intervention, exclusivement dans le cadre des enseignements dits professionnels, c'est-à-dire ceux spécifiques à la spécialité étudiée. Elles n'ont fait l'objet d'aucune mise en scène des lieux ou des acteurs et fixent, ainsi, des interactions qu'il s'agit de mieux comprendre.

1. Des savoirs aux pratiques d'acquisition des savoir-faire

1.1 De nouvelles compétences ambitieuses à transmettre

- ⁶ Alors que le projet initial de création de ce bac pro ne comportait que la seule dimension sanitaire, les débats en Commissions professionnelles consultatives relatifs à la création du bac pro « Accompagnement, soins et services à la personne » aboutissent à l'adoption d'un diplôme à deux options – « à domicile » et « en structure » – car il se dégageait deux secteurs : un secteur sur les structures sociales [et] médico-sociales et un secteur axé vers les services à la personne ». À la rentrée 2017, 255 lycées

professionnels proposaient l'option « à domicile » contre 549 pour l'option « en structure ». Depuis sa création, la première attire peu. Elle réunit environ 17 % des élèves en classe de terminale bac pro (soit 3 200 lycéennes en 2017 contre 15 800 dans l'option « en structure ») et apparaît marginale dans ce diplôme. Principalement issues de milieux populaires, les élèves rencontrées sont inscrites dans l'option « en structure » puisque, si certains lycées professionnels affichent proposer l'option « à domicile », elle n'était, en réalité, dispensée dans aucun établissement par manque de demandes et faute d'un investissement des équipes enseignantes qui se montrent parfois très réservées sur les conditions de travail à domicile et les possibilités de former des mineurs à ces métiers qui impliquent une autonomie notamment dans les déplacements.

- 7 Ces lycéennes ont souvent grandi dans des fratries de deux ou trois enfants. Les élèves rencontrées ont très majoritairement choisi leur orientation, même si ce choix a pu s'élaborer à partir d'une vision partielle du contenu de ce diplôme comme nous le verrons. Cela ne signifie pas que toutes les élèves de cette spécialité soient dans la même situation puisque dans la troisième académie étudiée, très urbanisée et géographiquement moins étendue, des orientations subies ont été signalées. Dans ces deux académies, dont l'une est rurale et l'autre présente une part importante de son territoire occupée par des activités agricoles et industrielles, l'offre scolaire est moins variée et ce bac pro est présentée comme procurant des perspectives professionnelles respectables (Skeggs, [1997] 2015) et valorisantes, surtout pour des femmes tout en autorisant à penser une progression de carrière future. Ces lycéennes ont des parents peu dotés scolairement, les pères travaillent principalement dans le BTP, la logistique ou les services tandis que de nombreuses mères exercent dans les métiers du sanitaire et du médico-social en qualité d'aide-soignante, d'assistante de vie ou d'auxiliaire de puériculture. Se dessine ainsi une division sexuée du travail au sein de ces familles qui se retrouve dans l'orientation de ces jeunes.
- 8 Ces deux options ne véhiculent pas la même image et l'écart de fréquentation résulte, pour partie, des particularités d'un marché du travail à domicile peu structuré. Ce segment des services à la personne ne dispose que de peu de personnels assurant un rôle d'encadrement (Bouvier, Pelvillain, Santelmann, 2010) de sorte que le suivi des élèves en stage est problématique. Pour nombre de nos interlocutrices, cette option « à domicile » renvoie, comme ont pu montrer les recherches de Christelle Avril (2014) ou d'Annie Dussuet (2005), à des activités peu reconnues, faiblement rémunératrices, avec des rythmes hachés, offrant des conditions de travail difficiles et peu de perspectives professionnelles de mobilité. Un rapport d'information parlementaire rédigé par Martine Pinville et Bérangère Poletti en 2014 souligne d'ailleurs, la pénibilité et la sinistralité importantes de ce secteur ; les auteures notant même que le secteur de l'aide à domicile est plus risqué pour les personnels que le secteur du bâtiment et des travaux publics pourtant souvent associé aux risques professionnels (Pinville, Poletti, 2014). Aussi, alors que l'option « en structure » pourrait servir à identifier ce baccalauréat professionnel, l'inverse n'a jamais été évoqué. Les enseignantes ne manifestent pas une volonté de s'y convertir et, ni les jeunes, ni leurs parents ne semblent prêts à investir massivement un secteur dont les conditions objectives d'exercice de l'activité sont encore précaires et sources de vulnérabilité. D'ailleurs, l'objectif de professionnalisation régulièrement souhaité et préconisé par de nombreux acteurs de l'aide à la personne, singulièrement à domicile, ne parvient pas à se

concrétiser. La qualification des tâches effectuées n'est pas reconnue, les stéréotypes de genre gouvernent encore largement ce marché du travail qui n'exige pas de diplômes spécifiques et dont les « conventions collectives [...] relèvent encore pour partie d'un sous-droit du travail » (Avril, 2014, 11)

- 9 L'analyse du référentiel de certification montre une augmentation des exigences et une ouverture sur une palette plus large de secteurs que le BEP « Carrières sanitaires et sociales ». Parallèlement, les modalités de transmission ont été revues. Désormais, les attendus du bac pro « Accompagnement, soins et services à la personne » impliquent des capacités rédactionnelles plus importantes, les enseignements privilégient le démarche projet, favorisent la contextualisation des savoirs, la transversalité et la réflexivité des élèves tout en s'appuyant sur des cas concrets :

« Il y a quand même une grande partie, on va dire, qui est consacrée à la rédaction et à l'analyse d'une situation professionnelle, notamment chez nous, en pro. [...] Donc, on a quand même senti, ici, une évolution dans la demande par rapport à nos élèves, et notamment dans la partie rédactionnelle, analyse, réflexion qu'on n'avait absolument pas, ou, en tout cas, en petite partie en BEP. Ça, c'est vraiment la partie intéressante. C'est la partie où on peut casser avec le scolaire pur et où on peut mettre l'élève en situation de réflexion personnelle. Personnellement, je trouve que c'est super ». (Enseignante, Sciences et techniques médico-sociales, 38 ans)

- 10 Le référentiel dessine les traits d'une diplômée devant être autonome, capable d'initiative et parfois même dotée d'une capacité de transmission de ses connaissances auprès de futur[e]s stagiaires⁸. Les verbes utilisés « accueillir ; communiquer ; organiser ; gérer ; élaborer ; assurer ; réaliser ; concevoir ou conduire » montrent un investissement conséquent attendu tout en désignant des compétences mêlant savoir-être et savoir-faire. En revanche, le référentiel n'explicite pas la façon dont ces enseignements doivent être organisés et menés en classes.
- 11 Toutes les classes des lycées professionnels observés sont agencées de la même façon. Les espaces consacrés à l'acquisition des savoirs dits théoriques contrastent avec ceux dédiés aux savoirs dits professionnels. Particulièrement investis par les élèves (Jellab, 2003), ces enseignements représentent environ la moitié du volume horaire et sont assurés par des enseignantes qui se différencient historiquement des autres enseignants du second degré, par l'arrivée plus tardive dans l'enseignement et après l'exercice d'une autre activité professionnelle (Jellab, 2005). Cette singularité de l'enseignement professionnel a été réaffirmée avec l'instauration de ce bac pro puisque de nouvelles compétences à acquérir relevant du domaine sanitaire ont été introduites occasionnant le recrutement d'enseignantes issues du monde de la santé, principalement des infirmières. Elles assurent des enseignements relevant du pôle « Ergonomie-Soins »⁹ dans les classes de terminale conformément aux préconisations institutionnelles indiquant que les enseignantes doivent avoir « des compétences en soins infirmiers »¹⁰. Cette nouvelle exigence hiérarchise le personnel enseignant. Les enseignements en classe de terminale, année décisive du fait de l'échéance de l'examen, seraient assurés prioritairement par ces nouvelles recrues auxquelles la détention d'un titre associée à l'expérience octroierait une légitimité dans la mise en œuvre « des contenus et des méthodes visant à la formation des compétences professionnelles » en pensant « l'acte didactique [...] en référence au travail » (Mayen, Olry, Pastré, 2107, p. 469).
- 12 Plus diplômées ou mieux diplômées au regard des attentes du bac pro, les enseignantes dotées d'une expérience d'infirmière diffusent une approche plus abstraite des savoirs

(Tanguy, 1991) et recourent à des références issues de situations de travail vécues pour mobiliser les élèves dans l'appropriation des connaissances. Les professeurs des matières dites professionnelles sont des figures de référence pour leur « apprendre le travail »¹¹ de sorte que les élèves comme les établissements identifient une spécialité à ces personnels.

- 13 Alors que le référentiel des activités professionnelles affirme une ambition de transversalité des populations cibles, le bac pro « Accompagnement, soins et services à la personne » distingue les enfants et les adultes. L'aménagement des locaux et la progression des enseignements sont construits en reprenant cette séparation bien que les textes montrent une certaine ambiguïté. Les équipes sont encouragées à veiller « à varier les publics afin d'éviter l'écueil de travailler d'abord auprès d'enfants puis ensuite auprès d'un public de personnes en perte d'autonomie »¹² et, dans le même temps, le référentiel différencie de nombreux savoirs associés en fonction de l'âge du public. Les documents de cadrage diffusés auprès des enseignantes proposent ainsi de privilégier les six semaines de périodes de formation en milieu professionnel prévues en classes de seconde en « structure sociales, médico-sociales, écoles maternelles, structures d'accueil collectif de la petite enfance » et, pour les classes de première et de terminale, les 16 semaines dans le « secteur de l'aide ou du maintien à domicile » ou « auprès de personnes adultes non autonomes ». De plus, ces documents indiquent que les enseignements du pôle « Ergonomie-Soins » ont lieu « sur le même espace [où] doivent absolument se trouver la zone enfant, la zone adulte, l'espace commun et zone de lancement de cours », chacune de ces zones devant être dotée d'équipements particuliers dessinant les contours d'espaces pédagogiques cloisonnés. Les observations menées et les entretiens réalisés soulignent la permanence de ces deux publics dans les pratiques pédagogiques. Toutefois, les lycéennes sont plus ou moins implicitement encouragées à se projeter vers les adultes dépendants puisque les possibilités d'insertion, notamment en zone rurale, apparaissent plus importantes dans ce secteur que dans les établissements dédiés aux jeunes enfants.

1.2 Le cloisonnement des espaces d'apprentissage

- 14 La fréquentation des espaces consacrés aux enseignements dits professionnels concourt à la transmission et à l'acquisition des savoirs propres à la spécialité étudiée. La photographie 1 rend compte d'une classe de travaux pratiques organisée en différents espaces en fonction des savoirs transmis. Au centre, se trouve la « zone de lancement de cours » composée de tables et de chaises disposées face au tableau et au bureau de l'enseignante. Dans cet espace consacré à un enseignement plus théorique et abstrait, les enseignantes disposent d'un ordinateur et d'un vidéoprojecteur dont elles se servent pour diffuser des exercices ou réaliser des schémas sur le tableau à craie masqué, sur la photographie 1, par l'écran mobile. Le tableau permet aussi d'indiquer du vocabulaire ou d'écrire des consignes accompagnant les supports écrits distribués systématiquement pour compléter les connaissances transmises oralement. Les savoirs-clés sont dits par l'enseignante, écrits au tableau et repris dans un document papier.

Photographie 1 : salle de classe de bac pro ASSP avec le squelette Oscar



© Nicolas Divert

- 15 Cet espace a une place singulière puisqu'il renvoie à l'écrit dans des enseignements où les élèves valorisent la pratique. Les lycéennes y sont sollicitées en permanence et afin de maintenir leur attention, les enseignantes font constamment des liens avec les connaissances professionnelles à acquérir et des mises en situation. Ces espaces sont également utilisés dans le cadre d'échanges de pratiques et d'« activités réflexives facilit[a]nt ensuite la conceptualisation et l'explication verbale des pratiques développées, qui peuvent être alors réinvesties dans de nouvelles situations » (Lang, 2001, p. 55). Pour ces élèves, le savoir qui s'élabore et s'acquiert prend du sens dans les liens qu'elles identifient avec des situations décrites comme concrètes. De part et d'autre de cet espace classe, se trouvent un espace dédié aux enseignements relatifs au public adulte (photographie 2) et un autre pour le public enfant (photographie 3).

Photographie 2 : Salle de cours avec un espace dédié aux savoirs liés aux adultes



©Nicolas Divert

- 16 La zone adulte semble austère et empreinte de solennité. L'évocation d'une structure de soins par la présence de lits médicalisés dotés, chacun, d'une potence, associés à des tables de chevet, d'un fauteuil de repos avec l'assise percée et de tables de lit mobiles est renforcée par l'absence de personnalisation. Les élèves et les enseignantes ne s'approprient que très peu cet espace qui semble vide de toute vie. Plus habituées aux matériels présents dans les espaces dédiés aux enfants (photographie 3), les élèves sont plus en retrait dans l'espace adulte et plus attentives aux consignes données.
- 17 La froideur qui se dégage accentue la dimension technique de la prise en charge des adultes dépendants et contraste avec l'environnement consacré aux enfants. La photographie 2 permet d'apercevoir, au dernier plan, des pointes de couleurs sur les murs et un mobile accroché au plafond tandis que la photographie 3 fait entrer dans un espace enfant coloré, doté d'une table et de chaises aux couleurs vives, investi par des dessins et propulse aux antipodes de l'atmosphère visible dans la photographie précédente.

Photographie 3 : Salle de cours avec un espace dédié aux savoirs liés aux enfants



©Nicolas Divert

- 18 Cette zone renvoie à un univers moins technique pour les élèves mais demeure un espace d'apprentissage. L'îlot central comporte des postes de change équipés de baignoires encastrées et d'une douchette tandis qu'en arrière-plan, dans l'armoire, se trouvent des couches, des produits d'hygiène et des vêtements. Une forme de continuité avec l'univers domestique se dégage. « Travailler avec les enfants » correspond à des projets souvent formulés par les élèves au moment de leur orientation vers ce diplôme. Cette partie de la salle de travaux pratiques est donc appropriée d'autant plus rapidement par les élèves qu'elles associent les savoirs professionnels à acquérir à des gestes qui leur sont plus familiers. En effet, ces lycéennes se sont déjà

souvent occupées de petits enfants avant d'intégrer ce bac pro, qu'ils s'agissent de leurs jeunes frères et sœurs ou à l'occasion de baby-sitting. Mais cette proximité avec le public « enfant » s'avère paradoxale pour l'institution scolaire. Elle permet d'attirer des élèves mais les enseignantes cherchent à la déconstruire afin de ne pas entretenir l'image erronée d'un bac pro spécialisé dans la petite enfance et concurrent du CAP « Accompagnement éducatif petite enfance » toujours proposé.

- 19 Ces deux zones enfant et adulte ne sont jamais fréquentées en même temps par les élèves. La progression pédagogique adoptée renforce le cloisonnement et la hiérarchie des savoirs. Le public adulte et les compétences professionnelles correspondantes sont présentés comme plus difficiles car, selon une enseignante de Sciences et techniques médico-sociales : « à quinze ans, appréhender le corps nu, le corps vieilli, la maladie, c'est compliqué ».
- 20 Cette séparation entre les publics devient structurante, reléguant au second plan la distinction entre les options. Dès lors, travailler auprès du public enfant serait plus facile et moins technique. Dans l'objectif de professionnalisation de ce bac pro, se dessine progressivement une disqualification de formules comme « aimer les enfants » ou « vouloir travailler avec les enfants » qui renvoient celles qui les énoncent à des compétences profanes non-reconnues (Odena, 2012) et dont l'usage rejaillit sur la professionnalité des personnels qui serait moins assurée. Cet ordonnancement des savoirs relève d'un parti pris pédagogique de l'institution scolaire. Il participe à faire adhérer des élèves à une orientation parfois élaborée à partir d'une connaissance fragmentaire du secteur d'activité.
- 21 Après avoir abordé l'enfant en début de cycle, les enseignantes peuvent présenter progressivement l'adulte avec lequel ces jeunes sont moins acclimatées.

1.3 Le recours aux artefacts didactiques

- 22 Préparer un diplôme qui fait du « souci de la bientraitance » un objectif premier implique l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être particuliers. Or, comment rendre compte, par l'usage de la photographie, de cette dernière capacité ? Delphine Moras montre l'importance du contact avec les personnes âgées en maisons de retraite et les interactions soignants / résidents qui en découlent (2017). En lycées professionnels, la mise en œuvre de ce savoir-être requiert des artefacts didactiques utilisés comme moyen de médiation entre l'élève et les compétences à acquérir.
- 23 Dans la photographie 1, le squelette didactique nommé Oscar dans le champ de la santé¹³ est situé près du bureau de l'enseignante et est positionné de façon à être vu de l'ensemble des élèves. Utilisé pour permettre aux élèves de se représenter l'anatomie osseuse du corps humain, ce squelette illustre l'inscription dans le domaine des soins et la place des connaissances liées aux corps dans cette filière. Les élèves manipulent, touchent et interagissent avec des corps vivants mais aussi parfois morts¹⁴, autrement dit des corps incarnés, porteurs d'une histoire singulière et d'une identité. Elles ont pour consigne de communiquer avec les enfants et les adultes, de les stimuler ou d'expliquer les gestes faits. Avec les adultes, et contrairement aux nourrissons ou aux jeunes enfants ne parlant pas de façon structurée, elles peuvent entretenir des conversations régulières. « Soutenir », « aider » ou « accompagner » sont des verbes qui, appliqués à un public vulnérable, sont réappropriés par les lycéennes pour désigner leur motivation à suivre ce cursus. Elles se sentent utiles pour une population

qui n'est pas autonome ou qui ne l'est pas encore ou bien qui ne l'est plus. Ces vocables reprennent la présentation des compétences décrites dans le référentiel. Ils permettent à ces jeunes d'affirmer le sens de leur orientation scolaire et de revendiquer l'importance de leur rôle. En lycées professionnels, la confrontation à ces attentes s'effectue par l'usage des mannequins pédagogiques comme artefacts didactiques. Ils sont le support d'exercices de simulation pour donner du sens aux savoirs à acquérir dans le cadre de situations didactisées conçues à partir de situations de travail (Mayen, Olry, Pastré, 2017, p ; 470).

- 24 La photographie 4 montre un tapis de motricité sur lequel des mannequins enfants et nourrissons sont posés. D'apparence semblable à des jouets, leurs poids (environ 3 kilos pour le modèle nourrisson) et leurs usages les dissocient du ludique pour leur donner le statut d'équipements pédagogiques.

Photographie 4 : Espace dédié à la petite enfance d'un lycée professionnel



©Nadia Suire

- 25 Avec la photographie 5, la confusion avec les jouets n'est plus de mise. Le lit de crèche à barrière coulissante à gauche et les berceaux de maternité à droite rompent avec un environnement domestique. La présence de dessins d'enfants anime cette zone en lui donnant vie.

Photographie 5 : Espace nurserie d'un lycée professionnel



©Nadia Suire

- 26 Dans la zone adulte, les enseignantes disposent de mannequins s'écartant de toute référence au jeu. Le public adulte ne supporte pas la confusion avec l'univers domestique. L'amalgame avec les jouets n'est définitivement plus possible (photographie 6). La mise en scène de ces mannequins dans des lits médicalisés distille une forme de gravité presque gênante dont rend compte la photographie 6.

Photographie 6 : Mannequin femme



©Nicolas Divert

- 27 De taille adulte, sans expression, leurs yeux fixes, leur bouche ouverte et leur peau parfaitement lisse et sans aspérité sont autant d'éléments qui en font des hybrides.

Leur vue interpelle. Ces corps inanimés dans un environnement dépouillé et silencieux évoquent la mort et en deviennent intimidants. Les lycéennes, dans cette zone, parlent très peu et souvent à voix basse ; elles sont moins à l'aise que dans la zone enfant. Ces mannequins sont des intermédiaires permettant d'appréhender les corps en les dépersonnalisant voire en les déshumanisant :

« Quand je suis arrivée ici, la première chose que j'ai faite l'année suivante, c'est de commander trois mannequins adultes. Il n'y en avait pas. Il y en avait un que j'ai retrouvé au fin fond d'un placard tout poussiéreux. Et là, je les ai mis dans les lits et j'ai montré, même ne serait-ce que les parties génitales de l'homme et de la femme. Ça, pour moi, c'était indispensable. [...] Qu'elles aient et qu'elles acquièrent de l'expérience avec de l'humain, c'est important, mais qu'on dédramatise des choses, parce qu'elles sont toutes jeunes. » [Enseignante, Sciences et techniques médico-sociales, diplôme d'infirmière, 40 ans].

- 28 Les mannequins permettent ainsi de mettre à distance les corps pour en faire des supports de connaissances techniques et d'apprentissage désincarné. Ces artefacts permettent d'« apprendre à faire » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) mais leurs usages questionnent le « sens de l'expérience scolaire » pour ces lycéennes (Charlot, 1997) quand les compétences attendues mobilisent des savoir-être. L'explicitation, par les enseignantes, de la progression pédagogique et la présentation des attendus des mises en situation s'avèrent décisives pour mobiliser les élèves. Pourtant, comment apprendre à communiquer avec des mannequins inertes ? Comment construire des relations humaines lorsque les interactions avec les enfants et les adultes avec qui elles sont censées échanger ne sont pas possibles ? Autrement dit, comment l'usage de ces artefacts questionne-t-il l'apprentissage des dimensions relationnelles et matérielles du travail ?

2. Une socialisation partielle au travail du *care* en lycées professionnels

2.1 Construire un corps professionnel

- 29 Le bac pro « Accompagnement, soins et services à la personne » mêle des connaissances techniques objectivables et des capacités relationnelles. En ce sens, ce diplôme propulse celles qui le fréquentent, enseignantes et lycéennes, dans des relations entre humains qui sont des situations complexes (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006, p. 174). Les références aux corps sont constantes : corps vulnérables, fragiles, amoindris mais aussi corps nus et corps des professionnelles comme outil de travail pour porter, toucher, laver voire soigner engageant ainsi chacune des parties.
- 30 Pour les élèves, la socialisation à un corps comme outil de travail se produit dès le début des études par la présentation de la tenue professionnelle dont le port est obligatoire lors des travaux pratiques et en périodes de formation en milieu professionnel. Composée d'une tunique, d'un pantalon et d'une paire de sabots médicaux blancs, elle incarne la filière, l'attention portée à l'hygiène (la tenue doit être repassée et propre) et constitue la concrétisation d'un projet professionnel : « Porter la tenue, c'est plutôt bien, ça fait professionnelle et même je trouve [que] ça fait une petite fierté de porter une tenue, d'être comme les aides-soignantes, du coup ». [Lou, 18 ans, père : peintre, mère : aide-soignante].

- 31 La photographie 7 permet, par un plan large, de saisir ces lycéennes dans une séance consacrée au change du nourrisson. Au centre, une élève utilise le flacon de solution hydro-alcoolique pour se désinfecter les mains avant de commencer l'exercice.

Photographie 7 : Des élèves en cours dédié aux soins destinés aux nourrissons



©Nadia Suire

- 32 Ce geste d'hygiène, préalable à de nombreuses actions, doit être très rapidement assimilé par les lycéennes et devenir un réflexe. Le protocole à respecter s'écarte d'une pratique profane. Pendant au moins 30 secondes, les élèves comme les professionnelles, doivent appliquer de la solution dans la paume de la main, puis paume contre paume, effectuer un mouvement de rotation, tout en passant par les espaces interdigitaux ou la friction de la pulpe des doigts. C'est un savoir-faire identitaire qui ne peut être réduit à un geste prophylactique. Sa maîtrise est certes cruciale pour l'hygiène mais aussi et surtout pour apparaître légitime dans l'exercice des métiers du médico-social par l'incorporation d'un savoir professionnel. À ce titre, il constitue un point de crispation récurrent entre le monde de la santé et l'Éducation nationale comme le relate une cadre de l'institution scolaire :

« l'an dernier, on a rencontré les directeurs d'IFAS [Institut de formation d'aide-soignant] et d'IFSI [Institut de formation en soins infirmiers] que la région avait invités. [...] Ils étaient presque tous là pour nous rencontrer. Donc ça a commencé sur un ton assez virulent, et puis, en fin de compte, non. C'est rare qu'elles [les diplômées du bac pro « Accompagnement, soins et services à la personne »] échouent quand elles sont acceptées en formation. Par contre il y a un point qu'ils nous ont reprochés : c'est le lavage des mains. Alors là j'en étais le cul par terre, je vous le dis. Du coup cette année, on a tout repris, et les gestes et postures. »

- 33 Cette critique est reprise par un responsable d'un institut de formation d'aide-soignant lorsqu'il évoque le profil de ces bachelières professionnelles qui poursuivent leurs études dans son établissement :
- « Une chose m'ennuie toujours un petit peu, c'est le fait que le module hygiène soit validé par l'Éducation nationale, et que, clairement, ça fait partie des éléments – chacun le sait dans la population en général – qui font partie de la base d'un métier soignant, quel qu'il soit (aide-soignant, infirmier, médecin, etc.), si l'hygiène n'est pas correcte, le risque est majeur, et on a besoin de retravailler dessus, et ça, je m'en doutais un peu et ça a été un constat. »
- 34 La mobilisation du sens commun « chacun le sait » et de l'intuition « je m'en doutais » renforcent le discours affirmant la spécificité des savoirs liés à la santé et l'illégitimité de l'Éducation nationale dans ces savoirs. Le contraste est alors fort entre le geste de l'élève de la photographie 7 et le discrédit que véhiculent, *a priori*, les professionnels de la santé à l'encontre de ces bachelières. D'apparence simple, le lavage des mains devient une règle de base de l'asepsie à laquelle personne ne peut s'opposer. Par conséquent, signaler des manquements dans ce domaine, c'est s'assurer une attention des interlocuteurs.
- 35 La tenue (photographies 7 & 8) symbolise également le contrôle sur le corps féminin où toutes les marques de féminité doivent être neutralisées : ongles courts, cheveux attachés, absence de bijoux et de maquillage sont de rigueur. Le façonnement des corps apparaît d'autant plus contraignant que les femmes sont majoritaires dans cette activité ; ces normes, appliquées aux hommes, semblent, en effet, plus neutres. Dans ces conditions, l'éventuel souhait de « paraître "féminine" au travail » observé par Christelle Avril au sujet des aides à domicile (2014, p. 141-144) se fait par de tout petits détails : couleur d'un stylo, de chaussettes et forme de lunettes.

Photographie 8 : Des élèves de bac pro « Accompagnement, soins et services à la personne » dans un exercice de change du nourrisson



©Nadia Suire

- 36 Enfin, le contrôle du corps au travail passe aussi la supervision des gestes techniques par les pairs (photographie 8). Les binômes, au sein desquels une élève fait pendant qu'une seconde observe et vérifie, permettent la confrontation à l'erreur dans les analyses de pratique qui concluent chaque séquence pédagogique. Ainsi, les élèves de l'option « en structure » s'inscrivent dans un collectif de travail qui peut être une ressource. En revanche, dans l'option « à domicile », les élèves sont plus souvent seules à effectuer des gestes. La plus grande autonomie attendue anticipe un cadre d'exercice professionnel où l'isolement est fréquent (Avril, 2014).

2.2 Les limites des situations prototypiques

- 37 Les situations pédagogiques présentées sont prototypiques. Elles sont les plus courantes et répondent à l'application de procédures identifiées (Mayen, Olry, Pastré, 2017, p. 479). Elles permettent l'acquisition et la maîtrise de gestes techniques mais, paradoxalement, participent à faire du lycée professionnel un lieu à l'écart des situations de travail.
- 38 La première compétence présentée dans le référentiel de certification est nommée « Accueillir, communiquer avec la personne, sa famille, son entourage ». Ces attendus dont rendent compte ces deux verbes constituent un enjeu important des compétences des professionnels du *care* mais comment sont-ils mis en œuvre dans les enseignements des lycées professionnels ?
- 39 L'utilisation des artefacts rend impossible toute communication. Les consignes visant à échanger avec « la personne », « l'enfant » ou « le patient » sont régulièrement

rappelées par les enseignantes mais les élèves éprouvent d'importantes difficultés à les appliquer. Lorsque les mannequins sont utilisés en travaux pratiques, les enseignantes répètent constamment les mêmes directives. Les élèves doivent leur parler, leur annoncer et leur décrire les actes réalisés : « n'oubliez pas de parler, d'expliquer ce que vous faites pour que vous échangiez avec l'enfant » rappelle régulièrement une enseignante lors d'un cours observé. Les élèves expriment toutes leurs difficultés à faire face à l'absence d'interaction. Parler à un support pédagogique qui ne réagit pas suscite de l'embarras, un sentiment d'inconfort renforcé par le regard de l'autre. Toutes se reprennent, s'efforcent de répondre aux instructions mais sans être convaincues. Le silence pesant des salles de travaux pratiques accentue la difficulté de se mettre en situation. Le bruit, caractéristique de l'atelier de l'enseignement professionnel industriel (Pelpel, 2000, p. 44) fait ici défaut. À ce titre, les photographies nous placent à un niveau proche de l'abstraction vécue par les élèves. Les images fixes que sont les photographies procurent une force de décalage avec les conditions de travail ordinaires. Les connaissances formelles à acquérir en lycée professionnel donnent à voir une routinisation de l'activité contrastant avec les exigences attendues dans les métiers relationnels « qui ne sauraient être totalement formalisées » (Cresson, 1998, p. 31). Le change du nourrisson implique d'effectuer des gestes présentés par l'enseignante selon un protocole défini et s'apprend sans cris, sans pleurs, sans sourire. La vérification de la couche devient un automatisme qui ne laisse jamais place à une « mauvaise surprise ». Le mannequin n'urine pas et ne produit pas de selles. L'impression d'extériorité produite par les images exprime bien le déroulement de ces séquences pédagogiques. Les savoirs prescrits, transmis en lycées professionnels, apparaissent éloignés des savoirs réels, y compris des savoirs profanes détenus par la majorité des élèves qui a déjà changé des couches à des enfants. Aussi, la spécificité de la dimension didactique de situations d'apprentissage oblige les lycéennes à rompre avec leurs références, processus qui apparaît particulièrement complexe pour les compétences liées aux enfants. Ce hiatus explique, en partie, le revirement de projets professionnels de ces jeunes durant les trois années du diplôme au cours desquelles le public « adulte » devient progressivement une projection professionnelle évoquée par une part croissante des élèves.

- 40 Comme les mannequins enfants, les mannequins adultes n'expriment pas de sentiment et rendent abstrait « le traitement des excréments humains et des corps morts » alors même que « la manipulation des matières "impures" » est souvent reléguée « aux collègues les plus jeunes, les plus vulnérables, ou les "moins en cour" auprès de l'infirmière-chef » dans les services accueillant des personnes âgées dépendantes (Dubois, Lebeer, 2016, p. 118). En périodes de formation en milieu professionnel, ces lycéennes sont intégrées aux équipes dans les services qui les accueillent. Elles peuvent alors être confrontées au « sale boulot » (Dubois, Lebeer, 2016) mais l'institution scolaire semble en difficulté pour s'emparer de cette dimension de l'activité.
- 41 L'attention des lycéennes n'est pas orientée vers les mêmes objectifs en fonction des publics, les enseignantes les sensibilisant régulièrement à la prise en compte de l'intimité des patients adultes lors de la réalisation des soins d'hygiène et de confort et à la manipulation et à l'explicitation des gestes effectués pour les enfants. Ces objectifs présentés dans le référentiel se heurtent aux aménagements des espaces pédagogiques où la promiscuité est importante. Visiblement, les établissements scolaires doivent faire avec des contraintes architecturales ou budgétaires. Les classes ne peuvent pas toujours être aménagées pour permettre un espace suffisant entre deux lits tandis que

des lycées ne disposent pas de tout le matériel nécessaire à l'application des consignes à l'instar de l'absence de paravents médicaux ou du faible nombre de couches qui implique l'utilisation répétée du même change, jusqu'à ce que les adhésifs ou les systèmes auto-agrippant n'attachent plus. En lycées professionnels, la couche jetable ne l'est donc pas systématiquement.

- 42 Alors qu'il est attendu que la zone adulte soit équipée d'un « espace salle d'eau / sanitaires avec une douche à accès handicapé et une cuvette de WC »¹⁵ afin d'apprendre « les soins d'hygiène corporelle de l'adulte », tous les lycées professionnels visités n'en possèdent pas. Cet aménagement est parfois considéré comme non indispensable par certains cadres de l'Éducation nationale :

« Pour l'aménagement des locaux dans le cadre de ce bac pro « Accompagnement, soins et services à la personne », moi, je ne mets pas de douche. Il devrait y avoir une douche pour apprendre les toilettes mais... Je veux dire, on leur donne les techniques, elles apprennent, elles peuvent s'aider d'une fiche technique, et en période de formation en milieu professionnel, elles vont le faire. [...] Maintenant il y a un proviseur qui l'a voulu, je lui ai laissé sur les trois plateaux techniques qu'on a refaits. Mais les profs ne l'utilisent jamais. [...] Dans beaucoup de lycées il n'y en avait pas, au temps du BEP. Et là quand je demande aux profs, même les uns disent : "On [ne] l'utilisera jamais" donc les seules qui l'utilisent c'est celles qui feront l'entretien : deux heures par an. ».

- 43 L'entreprise ressort comme le lieu privilégié pour les savoirs les plus complexes à transmettre du fait du matériel nécessaire et des situations qu'ils impliquent. De même, les toilettes des personnes âgées voire les toilettes mortuaires sont des expériences propres aux stages. Par l'alternance, l'institution scolaire s'épargne des points du référentiel jugés délicat à aborder, soit que le lycée professionnel les rendrait trop théoriques comme la confrontation à la mort, soit que les enseignantes ne se sentent pas à l'aise avec certains registres de savoirs. Ce faisant, « l'entreprise revient sur le devant de la scène et revendique la capacité à être un agent de formation plus efficace que l'institution scolaire. Il n'est plus question de culture, ni de citoyenneté mais de compétences, de performances que seules les entreprises seraient à même de transmettre » (Tanguy, 2013, p. 33)

2.3 Appréhender les conditions de travail par l'alternance

- 44 Dans l'option « en structure », le cadre de travail auprès du public adulte est systématiquement présenté comme plus éloigné de l'univers domestique et plus associé au secteur médical que le travail auprès des enfants. Pour les lycéennes, y adhérer leur permet d'afficher une proximité avec les aides-soignantes et de revendiquer, par les conditions de travail dont la difficulté est connue, un « soi dévoué » valorisant (Skeggs, 2015). Si Beverley Skeggs s'appuie, pour son travail, sur des entretiens réalisés auprès de jeunes femmes, les quelques garçons que nous avons rencontrés dans ce baccalauréat professionnel, issus également de milieu populaire, font eux aussi de leur inscription dans un diplôme d'aide à la personne une source de valorisation à se former à des activités socialement importantes, à des métiers exigeants émotionnellement mais économiquement peu reconnus : « Donc, [cette orientation] c'est un choix, parce que c'est sûr que si j'avais compté sur mes parents, je serais plombier ou je travaillerais en commerce parce que mon père, il dit que les aides-soignants sont fatigués, que le salaire c'est pas si élevé que ça, donc, voilà. Donc pour lui, j'ai fait un choix courageux. » (Kevin, 15 ans, seconde bac pro). Néanmoins, il ne s'agit pas d'occulter la place

prépondérante des rapports sociaux de sexe dans ce secteur et l'assignation des jeunes femmes à des « métiers dont les compétences sont fréquemment assimilées aux pratiques domestiques » (Ulmann, Rodriguez, Guyon, 2015, p. 31). À ce titre, le recours au courage est un moyen d'affirmer et d'assumer une orientation scolaire dans l'enseignement professionnel souvent pensée exclusivement sous le mode de la relégation et de la marginalisation. Ce terme habituellement associé aux hommes exprime la reconnaissance de la pénibilité du travail auquel ces jeunes femmes se forment. En en faisant aussi un trait de caractère, celui ou celle qui y recourt dit également ses propres limites et tend à mettre à distance les pratiques profanes différenciant l'activité professionnelle de l'activité domestique :

« Alors, la première année, on les met face à la petite enfance, mais même là, il faut quand même être vigilant. Après, face aux personnes âgées, à la mort, elles ont des fois dix-sept ans, et pour certaines, c'est quand même très compliqué. Donc, voilà, il y a des choses qui sont difficiles à vivre pour certaines... les toilettes mortuaires, en terminale, elles ont dix-huit ans... On demanderait à n'importe quel adulte d'assister à une toilette mortuaire, je ne suis pas sûre que... [...] Bon, moi, j'ai des terminales, il y a deux ans, qui ont fait des toilettes mortuaires, qui ont trouvé ça intéressant, et je trouve ça très courageux de leur part. Et moi-même, je ne serais pas forcément très à l'aise... » (Enseignante, Sciences et techniques médico-sociales, 48 ans).

- 45 La confrontation aux corps dépendants, vieillissants, dégradés voire à la mort se passe en entreprise, lors des périodes de formation en milieu professionnel et donne lieu à un échange réflexif en cours. Toutes ces situations ont en commun d'impliquer un engagement subjectif pour y faire face. Or, des enseignantes sont peu à l'aise avec ces sujets. Ainsi, à l'occasion d'une séance d'observation dans une classe, nous avons été confrontés, lors d'un cours où la mort et le suicide assisté étaient abordés, à une enseignante, tellement bouleversée, qu'elle s'est mise à pleurer devant les élèves après le visionnage d'un documentaire. Le témoignage était émouvant mais, les lycéennes, très investies dans l'échange qui s'en est suivi, n'ont pas eu de réaction de gêne face à cette émotion et réagissaient en professionnelles, ce que l'institution scolaire leur demande régulièrement, en faisant principalement référence à leurs expériences vécues durant les stages. Leur socialisation professionnelle favorise le retournement de la dynamique pédagogique et la posture distanciée devient celle des lycéennes, processus invisible sur les photographies.
- 46 Plus globalement, les mises en situation dans le cadre scolaire ne permettent pas aux élèves de saisir « la charge mentale et physique » qui incombe aux travailleurs du secteur des soins à la personne dont les effets apparaissent après quelques années d'activité (Orange, 2018). Le contact avec la matière, le bruit ou la gestion, en même temps, d'un grand nombre de sujets, sont des dimensions absentes des exercices en lycées professionnels mais constituent pourtant des contraintes dans les métiers spécialisés dans la prise en charge des enfants (Cartier, Lechien, 2012, p. 35) ou des adultes (Dubois, Lebeer, 2016). Cette invisible matérialité de l'activité rejoint la « dissimulation des contraintes » et le « refoulement des sentiments négatifs » dont font preuve les professionnelles (Cartier, Lechien, 2012, p. 38). Aussi, l'éthos professionnel (Jorro, 2013) qui se construit en lycées professionnels ne favorise-t-il pas l'occultation de la pénibilité au profit du dévouement (Molinier, 2004) dont se revendiquent très tôt ces jeunes femmes ? Ne peut-on pas y voir l'accentuation sur la dimension relationnelle au détriment des aspects techniques, pourtant indispensables à la revendication de professionnalisation des métiers du *care* ? Cette limite, inhérente à

l'usage extensif de la notion de *care* déjà soulignée par Christelle Avril (2018) prend ici tout son sens. Bien que l'institution scolaire ne s'y réfère pas explicitement, la filiation au *care* transparait et avec elle, les risques de perpétuation de l'occultation de la qualification des femmes (Arborio, 1996 ; Avril, 2014 ; Dussuet, 2005)

- 47 La complexité, pour l'institution scolaire et ses acteurs de s'emparer, dans ce bac pro, des conditions de travail dans les métiers de la santé et plus spécifiquement du *care* révèle l'ambiguïté de l'Éducation nationale comme instance de formation reconnue dans ce champ et la place incertaine de ce diplôme dans l'offre de certifications et dans le monde du travail. Diplôme de niveau IV, ce baccalauréat professionnel n'est pas, à ce jour, reconnu par les branches professionnelles. Son obtention entraîne la validation de cinq des huit unités du référentiel de compétences du diplôme d'État d'aide-soignant et de quatre des huit unités du référentiel du diplôme d'État d'auxiliaire de puériculture, deux diplômes de niveau V relevant du ministère de la Santé. Ce montage, élaboré pour faciliter l'interministérialité et la circulation des diplômées, entraîne une rupture dans la logique de progression dans la hiérarchie des diplômes et de la méfiance voire de l'hostilité des personnels encadrant ces lycéennes en stage. Souvent titulaires d'un diplôme de niveau V, ces professionnelles se retrouvent à former des futures diplômées de niveau IV. Plus globalement, il ressort que l'institution scolaire est toujours à la quête d'une légitimité dans ce champ que ne lui reconnaît pas totalement le monde de la santé.

Conclusion

- 48 L'instauration du baccalauréat professionnel « Accompagnement, soins et services à la personne » relève d'une demande institutionnelle plus que d'une sollicitation du monde professionnel et peut être lue comme élément d'une politique éducative de diplomation dans un secteur sanitaire et médico-social dont tous les travaux prospectifs font état d'un besoin de main-d'œuvre et d'importantes perspectives d'emplois.
- 49 Les référentiels élaborés présentent une liste de compétences permettant aux jeunes d'être opérationnelles dans l'emploi. Les situations évoquées s'inscrivent davantage dans le monde du travail que dans des situations de formation. Si l'enseignement professionnel ne peut pas se réduire à une transposition des attentes du monde professionnel, le recrutement d'enseignantes issues, principalement, du champ de la santé, participe à asseoir le clivage entre ces deux segments de l'activité sociale et à hiérarchiser les personnels enseignants en fonction de leur trajectoire professionnelle antérieure.
- 50 Présenté comme plus ambitieux et plus théorique que le BEP « Carrières sanitaires et sociales », le bac pro « Accompagnement, soins et services à la personne » met en œuvre une pédagogie de l'alternance avec un volume horaire principalement assuré par l'institution scolaire. Les cours dits professionnels, qui font l'identité de ce diplôme, favorisent les mises en situation des lycéennes dans le cadre de travaux pratiques à partir d'artefacts pédagogiques dont l'usage contextualisé et didactisé est mis en valeur par les photographies mobilisées.
- 51 Le recours aux images permet de mieux saisir la façon dont les contenus d'enseignements sont transmis et d'interroger la manière dont est pensée l'acquisition des savoirs relationnels. Les mannequins utilisés sont des intermédiaires et des

supports d'apprentissage. Ils permettent d'appréhender des gestes et de s'exercer dans un cadre propice à la réflexion puisque dénué de contraintes organisationnelles. Pourtant, les conditions d'apprentissage, dont rendent compte les photographies maintiennent dans l'ombre les dimensions matérielles des métiers des soins et des services à la personne et rendent complexes l'appropriation de leurs dimensions humaines. Les spécificités des activités relationnelles posent ainsi, à l'institution scolaire, la question des méthodes de transmission des compétences attendues et l'articulation entre l'école et le lycée professionnel pour des élèves qui valorisent les savoir-faire.

BIBLIOGRAPHIE

Arborio A.-M. (1996), « Savoir profane et expertise sociale. Les aides-soignantes dans l'institution hospitalière », *Genèses*, n°22, p.87-106.

Avril C. (2014), *Les aides à domicile. Un autre monde populaire*, Paris, La Dispute.

Avril C. (2018), « Sous le *care*, le travail des femmes de milieux populaires. Pour une critique empirique d'une notion à succès », in M. Maruani (dir.), *Je travaille, donc je suis. Perspectives féministes*, Paris, La Découverte, p. 205-216.

Bouvier T., Pelvillain N., Santelmann P. (2010), « Services à la personne : renforcer l'encadrement intermédiaire pour accroître l'efficacité et l'attractivité des métiers », *Formation Emploi*, n°112, p. 57-63.

Campinos-Dubernet M. (1995), « Baccalauréat professionnel : une innovation ? », *Formation Emploi*, n°49, p. 3-29.

Cartier M., Lechien M.H. (2012), « Vous avez dit "relationnel" ? Comparer des métiers de service peu qualifiés féminins et masculins », *Nouvelles Questions Féministes*, n°2, Vol. 31, p. 32-48.

Charlot B. (1997), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.

Cresson G. (1998), « Formations et compétences dans les métiers de contact direct avec les petits enfants : quelques enjeux, conflits et paradoxes », *Lien social et Politiques*, n°40, p. 25-37.

Dubois F., Lebeer G. (2016), « Aide-soignante en gériatrie : ou quand le dégoût devient incontournable » in D. Memmi, G. Raveneau, E. Taïeb (dir.), *Le social à l'épreuve du dégoût*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 115-126.

Dussuet A. (2005), *Travaux de femmes : enquêtes sur les services à domicile*, Paris, L'Harmattan.

Fourcade B., Ourtau M., (1999), *Le BEP : un diplôme, deux finalités ?*, *Formation Emploi*, n°66, p. 39-55.

Géhin J.-P., Stevens H. (dir.), (2012), *images du travail, travail des images*, Rennes, PUR.

Jellab A. (2003), « Entre socialisation et apprentissages : les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs », *Revue française de pédagogie*, n°142, p. 55-67.

Jellab A. (2005), « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves », *Revue française de sociologie*, n°46, p. 295-323.

Jorro A. (2013), « Éthos professionnel » in A. Jorro (dir.), *dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 109-112.

Lang N. (2001), « Comprendre et transformer les situations de travail quand on est enseignant en lycée professionnel ? Les apports d'une formation à l'analyse ergonomique », *Formation Emploi*, n°74, p. 53-66.

Mayen P., Olry P., Pastré P. (2017), « L'ingénierie didactique professionnelle » in P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, p. 467-482.

Molinier P. (2004), La haine et l'amour, la boîte noire du féminisme ? Une critique de l'éthique du dévouement », *Nouvelles Questions Féministes*, n° 3, Vol. 23, p. 12-25.

Molinier P., Laugier S., Paperman P. (dir.) (2009), *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*, Paris, Payot.

Moras D. (2017), « Images et relations en maison de retraite », *Images du travail Travail des images*, n°4, [en ligne].

Odena S. (2012), « Travailler en crèche : un choix par défaut et une hétérogénéité des professions source de tensions », *Politiques sociales et familiales*, n°109, p. 23-33.

Orange S. (2018), « "Peut-être quand dans dix ans je ne pourrai plus le faire" L'usure prématurée et anticipée d'une jeune aide-soignante en EHPAD », *Savoir/Agir*, n°45, p. 77-84.

Pastré P., Mayen P., Vergnaud G. (2006), « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n°154, p. 145-198.

Pelpel P. (2000), « Pratiques et modèles pédagogiques de l'enseignement technique », *Revue française de pédagogie*, n°131, p. 43-53.

Péquignot B., (2006), « De l'usage des images en sciences sociales », *Communications*, n°80, p. 41-51.

Pinville M., Poletti B. (2014), « Évaluation du développement des services à la personne », *Rapport d'information* n°2437, Assemblée nationale, 9 décembre.

Prost A. (2002), « La création du baccalauréat professionnel : histoire d'une décision » in G. Moreau (Coord.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, p. 95-111.

Skeggs B. (2015 [1997]), *Des femmes respectables. Classe et genre en milieu populaire*, Marseille, Agone.

Solau G. (1995), « Le baccalauréat professionnel et son curriculum », *Formation Emploi*, n°49, p. 31-45.

Tanguy L. (1991), *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF.

Tanguy L. (1992), *Quelle formation pour les employés et les ouvriers en France ?* Paris, La Documentation française.

Tanguy L. (2013), « Apprentissage en entreprise et formation professionnelle à l'école : une mise en perspective des années 1950 aux années 1990 », *Revue française de pédagogie*, n°183, p. 27-38.

Ulmann A.L., Rodriguez D., Guyon M., (2015), « Former les futurs professionnels de la petite enfance. Entre soin et éducation, quelle place pour les affects ? », *Revue des politiques sociales et famodes politiques sociales et familiales*, n°120, p. 31-43.

NOTES

1. La « présentation générale » du bac pro « Services de proximité et vie locale » accompagnant les référentiels indique qu'il s'agit d'un diplôme donnant « accès à une diversité de métiers qui s'inscrivent dans différents champs professionnels » ; « ces emplois correspondent selon les secteurs à des nomenclatures diverses mais ils sont fédérés par le mode d'intervention de ce professionnel ». Il est composé de 4 spécialités : « Activités de soutien et d'aide à l'intégration » ; « Activités participation à la socialisation et au développement de la citoyenneté » ; « Gestion des espaces ouverts au public » et « Gestion du patrimoine locatif »
2. De 2008 à 2012, durant les cinq dernières années au cours desquelles le BEP « Carrières sanitaires et sociales » était préparé dans le cadre d'un cursus propre, 95 % des élèves étaient des filles. La même proportion de filles se retrouvant en bac pro « Accompagnement, soins et services à la personne », le féminin est utilisé dans cet article pour désigner l'ensemble des élèves et les personnels enseignants qui sont également majoritairement féminins.
3. Les poursuites se faisaient principalement vers le bac technologique « Sciences médico-sociales » devenu en 2007 « Sciences et technologies de la santé et du social ».
4. Dares, 2015, *Les métiers en 2022. Prospective par domaine professionnel*, Synthèse. Stat', n° 11, p. 1.
5. Ministère de l'Éducation nationale, 2011, *Référentiel des activités professionnelles*, baccalauréat professionnel « Accompagnement, soins et services à la personne », p. 5.
6. Le baccalauréat professionnel « Accompagnement, soins et services à la personne » est organisé suivant deux options. Aucun élève ne prépare l'option « à domicile » de ce diplôme en apprentissage et seules quelques lycéennes sont apprenties dans l'option « en structure » (81 en 2014 ; 86 en 2015 et 58 en 2016).
7. Certaines photographies des deux lycées professionnels de l'ouest ont été prises par Nadia Suire dont nous encadrions le mémoire de master 2 de sociologie.
8. Ainsi, la compétence 2.2 est décrite de la façon suivante : « Participer à la formation et à l'encadrement de stagiaire. Accueillir de nouveaux agents, des bénévoles ». Le référentiel des activités professionnelles indique que le ou la titulaire du baccalauréat professionnel « Accompagnement, soins et services à la personne » réalise des soins d'hygiène et de confort, d'aide aux actes de la vie quotidienne et de maintien de la vie sociale. Or, dans le cadre de cette dernière dimension notamment, des bénévoles peuvent intervenir dans des associations ou des établissements sociaux.
9. Les techniques professionnelles et les savoirs associés sont organisés par pôles : « Ergonomie – Soins » ; « Animation – Éducation à la santé » et « Services à l'usager ». Les deux premiers relèvent des professeurs de lycée professionnel des sciences et techniques médico-sociales et le dernier des professeurs de lycée professionnel relevant des savoirs regroupés au sein des biotechnologies – santé – environnement.
10. Guillet F., *Baccalauréat professionnel « Accompagnement, soins et services à la personne », Ressources pour l'enseignement*, Document destiné à aider les enseignants dans la mise en place du nouveau baccalauréat professionnel, [non publié], p. 8.
11. Cette référence renvoie au titre du numéro de la revue *Agone*, n°46 de 2011 consacré à l'enseignement professionnel et intitulé « Apprendre le travail ».
12. Guillet F., *Op. cit.*, p. 23.
13. Les enseignantes, infirmières, sont familières de cette dénomination qui est également adoptée par les fournisseurs de matériels pédagogiques médicaux.
14. Le contact avec la mort est commun lorsque les élèves effectuent leurs périodes de formation en milieu professionnel dans des établissements d'hébergement pour personnes âgées dépendantes. Accompagnées de personnels de ces établissements, certaines élèves effectuent même des toilettes mortuaires dans ce cadre.
15. Guillet F., *Op. cit.*, p. 38.

RÉSUMÉS

En 2011, l'instauration du baccalauréat professionnel « Accompagnement, soins et services à la personne » est une nouveauté importante dans la filière sanitaire et médico-sociale où le BEP constituait un repère bien ancré. L'adoption du terme « soins » dans son intitulé constitue une première pour un diplôme délivré par le ministère de l'Éducation nationale tout en l'inscrivant pleinement dans le care. À partir de photographies prises dans quatre lycées professionnels et d'entretiens, cet article étudie la manière dont les élèves, très majoritairement des filles, acquièrent des savoirs destinés à des personnes vulnérables. Malgré l'ambition de transversalité des compétences transmises, le référentiel, les aménagements des espaces d'apprentissage, les pratiques pédagogiques et les artefacts didactiques distinguent deux populations cibles, la prise en charge des adultes apparaissant comme plus technique que celle des enfants.

In 2011, the introduction of the “accompagnement, care and home-care services” professional baccalaureate is an important innovation in the health and social/medical sector, where the BEP was a well-established benchmark. Embracing the term “care” in its title was a first for a diploma issued by the Ministry of National Education while wholly inscribing it into care. Based on pictures taken in four vocational schools and on interviews, this article explores how students, the vast majority of whom are girls, acquire knowledge aimed at vulnerable people. Though transmitted skills have an ambition of transversality, the reference system, the way the learning spaces are laid out, educational practices and the didactic artefacts set apart two target populations, where adult care looks more technical than that of children.

INDEX

Mots-clés : baccalauréat professionnel, lycée professionnel, care, artefacts pédagogiques, sanitaire et social

Keywords : professional baccalaureate, vocational school, care, educational artefacts, health and social care

AUTEUR

NICOLAS DIVERT

Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à l'université Lyon 2 / UPEC et membre du laboratoire ECP (Éducation Cultures Politiques). Ses recherches, situées à l'interface de l'éducation, de la formation, du travail et du genre, étudient la construction et les usages de diplômes tant dans le cadre de la formation initiale que de la formation continue. Privilégiant une méthodologie qualitative, ses travaux portent sur différents secteurs d'activités : la mode et les arts appliqués (*Revue française de pédagogie*, 180, 2012 ; *Les cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 7, 2019), la banque (*Éducation permanente*, 217, 2018 ; *Sociologies pratiques*, 35, 2017), l'animation socio-culturelle (*Savoirs*, 53, 2020 avec Hélène Bezille et Francis Lebon) et le sanitaire et social.